

表現過程における想の拡充と文章構成上の発達に関する研究〔1〕

—続き絵を見て文章を書く場合—

深井 義徳

本研究は作文の事前指導の改善、素材や誘発材の開発に関連し、第一年次では主として想像的作文における想の拡充を文章構成上の学年発達から検討することをねらいとしている。対象は小1～中3の児童・生徒450人（各学年上・中・下位3水準50人）とし、意図的に構成された6こまの続き絵を見て書く力の実態と考察を文題の発想、書き出しの様相、会話、接続詞の使用状況、想と表現内容、計量面等からまとめ、その問題点と指導仮説が提示してある。

I 研究の趣旨

(1) 人はことばを思考の媒介とし、ことばで思考する。思考は内言活動の所産である。ことばと思考は表裏一体の関係にあるから、ことばと思考はともに統一的に発達する。したがって、思考を抜きにしてことばの指導も作文の指導も考えられない。「国語で思考し創造する能力と態度¹⁾」は国語の力の本質にかかわることであり、人間形成につらなる中心的能力でもある。

ことばで考えるという言語の思考性、ことばで作るといふ言語の創造性をふまえた指導要領の目標にこれからの国語教育の基本的方向を知ることができる。表現活動を作文行為に限定して考えても、書こうとすることを選び、考えをまとめ、具体的に書き表わす活動は、創造的思考・生産的思考ときわめて密接な関係をもつものである。言語能力を規定する要因として作文力がかなり高い相関を示すことは、国立国語研究所の調査（相関係数 $r = 0.58$ ）²⁾によっても明白なことからである。

(2) すでに周知のように新指導要領では、教育課程審議会の答申にそって、「文章を書く基礎的能力を確実に養成する」（小学校）「構想や表現などに関する基礎的な能力を身につける」（中学校）などの方針でもわかるように作文指導の強化が打ち出されている。内容の取り扱いで改められたものに「想像したことを書く」（小1）「想像したことや感動を書く」（小2～4）などの新しい項目が加わっている。中学校の指導要領では「構想、表現などに関する基礎的な能力を身につけさせる」ことが改訂前の一年生に位置づけられていなかったが、この能力は基本的事項そのものであるとして必要を認めている。

すなわち、書こうとする文章全体の組み立てについて、どんな順序で書いていくか、主題や要旨をはっきりさせるのにどのように組み立てたらよいかを考えさせるのである。これらの能力は、これからの表現指導にとって大切に育てなければならないものである。

(3) 従来、作文というと題が与えられ、それについて書くということが多かった。したがって、自分の生活経験を書くことやできごとの文章を書くことが最も多く、ほかに感想や意見がこれに続き、記録、

日記となるにつれて書くことの傾向は次第に少なかった。わけでも、同じ書くという場合でも見たものを書く、観察したことを書くことから発展して「続き絵を見て自由に想像し、ひとつの主題に添って話をまとめる」という作文は比較的書く機会が少なかったと考える。しかも、ある定まった思想(主題)があって、それをもとに自由に思い描きながら書くという作文は経験的作文・実用的作文などの陰に隠れた存在であった。

作文は「³⁾ 想の展開過程である」ともいわれるように文章表現過程では「想」の働きをないがしろにして論ずるわけにはいかない。また、想の展開が文脈を形成し、文章構成を明確な形に整えさせる原動力になることを大切にしなければならない。情報化社会では、ことばは何よりもコミュニケーション(communication)中心に考えられる。コミュニケーションだけを考えれば、われわれをとりまく各種の映像はさらにことばより有効である。しかし、ことばは単なる思考や認識の用具でなく、思考や認識あるいは感覚までも形づくるものであるという立場で作文指導を考えなければならない。社会の情報化が進み、機械化が発展すればするほどわれわれの周囲にはマス・コミュニケーション(mass-communication)や映像文化といわれるものがはん濫するので、作文指導ではこれらの機械が受け持ち得ない「想」の問題をいっそう大事なものととして扱う必要があろう。

(4) 前年度の研究から ⁴⁾ 作文教育の実態調査研究のうち、作文学習指導に関することだけについてみると、現在指導不十分な分野としては「書く前の指導」について小学校32%、中学校で30%、高等学校24%という反応であった。事前指導の重要視はかつての作品主義から一步前進したいわば未開拓な分野として認識されてきているが、まだ実践的な研究はちょについたに過ぎない。また、作文学習指導で、不振の理由や困難点をみると、特に教師自身の指導方法や研究の不足を不振の要因にあげている者が多い。さらに、児童・生徒の能力差からくる指導の取り扱い、また、ねらい達成のための適切な指導方法なども大きな要因があると考えられている。そして、小学校では書かせる前の指導が手薄であり、書いている過程の指導が困難であるともされている。これに対して、中学校・高等学校では指導時間が不足していることや評価・処理の問題が圧倒的に多い。また、中学校では不振の理由に生徒自身の作文に対する意欲・態度・能力なども問題視されている。これは、小学校では指導者側に不振の要因を向けようとしているのに比べて、中学校では指導者自身よりも生徒自身のほうにその要因を求めようとしており、対照的である。

指導方法を改善することについては、取材活動の研究ならびに素材・資料をどう教材化して指導するか。記述中における想の広がりを大切にした指導の問題。指導重点を明確にして過程評価を研究することや基礎技能の取り上げかたなどの実践研究をしていくことが必要であると考えるのである。

(5) 本県の「学校教育実践上の努力点」には、「作文指導では、特に文や文章を正確に書く能力を高める」として、小学校では作文の技能をひとつひとつおさえ、適切な資料を用いて系統的に指導する。中学校では短作文の指導を適切に取り上げるなど、少ない時間を効果的に生かして作文の技能を高める。さらに、小・中学校とも作品として書きまとめようとする意欲を助長し、はっきりした考えをもたせるようにすることがあげられている。(46年度のは、教科書教材やその他の資料の教材化を図って指導することがとりおかれている。)

さて、以上のことから、本研究は特に素材の問題および書く前の指導にもかかわりのある表現過

程における想の問題と文章構成を関連づけて、その発達なども検討していきたいと考え、標記の主題を設定したのである。

II 研究のねらい

表現過程における想の拡充と文章構成上の発達に関する研究では、窮極は作文の学習指導の改善および素材研究に結びつくものであるが、次のようなことがらを直接の研究のねらいとしている。

- (1) 作文の学習指導において、書く前の指導（事前指導の取り上げかた、素材・資料などによる刺激・誘発材の開発）に関連し、発想から記述に至る想の拡充を検討するための学年発達の基礎的な資料を得ること。
- (2) 想像的作文や簡単な創作的作文における想の拡充を文章構成上の問題と関連づけて、その発達上の特徴を明らかにする手掛かりを得ること。
- (3) ある主題をもつ続き絵や写真等を見て、ひとつのまとまった話を構成する力の実態を調べ、その力を伸ばすための望ましい仮説指導過程を設定し、これを検証していくこと。

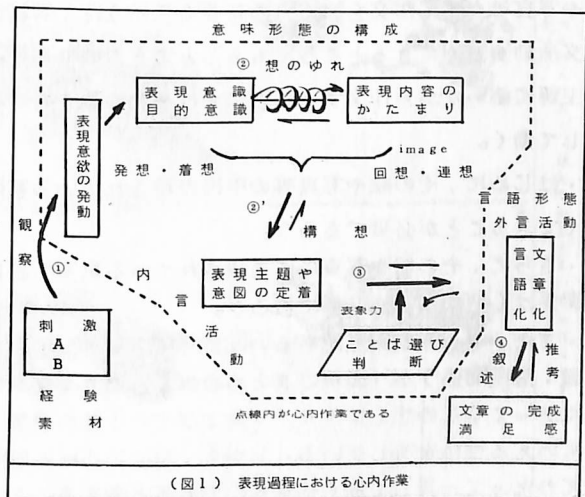
III 研究仮説

- (1) 作文における最も基本的な要素能力は — ア・語い力 イ・文構成力 ウ・文と文を関係づける力 エ・文章構成の力 このほかに オ・思い出す力（過去の経験、できごと、事象を思い出す力） カ・想像する力（あることがらに接した場合、そのことから豊かに思い描くことによって新しい世界が心に広がる力） キ・考える力（ものごとを比較してその違いを発見したり、全体をまとめたりする力。分析・総合する力。） ク・主題や意図をふまえて表現（文章化）していく力をあげることができよう。これらのほかに、イ・以下の各力のささえになったり、総合したりするものに「想の力」をおく。

(2) 表現過程における心内作業(想の拡充)

文章表現の心内作業を何らかの外的あるいは内的刺激によって起こる大脳における内言活動と考えると、その心内作業（想の拡充）を図1のように仮説として設定することができよう。

つまり、文章表現の心理過程は他の行動のそれと同じく心的緊張体系の解消過程であるともいわれるが、望ましい刺激によって作文意欲を起こし→内言活動を高め→外言（表記）への心内作業を確かなものにするによって、想の拡充をはかることができよう。（表現意識がおよぼげな表現内容を浮かびあがらせ、主題や意図の定着に向う「想のゆれ」を重視したい。）



(図1) 表現過程における心内作業

文章の創作過程を阪本一郎氏⁷⁾は、観察 → 意味形態の構成 → 言語形態としての表現の三段階とし、観察から関係統一に至る過程を観照、意味形態が目的的に構成される過程を構想、構想の言語化の過程を表現、と名づけている。そして、この観照の構え(対象の観察から意味構成に至る過程)におのずから類型があり、それが、自然的であるか、論理的であるか、主観的(より性格的)であるかに、学年的な発達が見られるとしている。また、倉沢栄吉氏によれば、「⁸⁾想とは、原経験から遮断されていてしかも原経験とつなぐ媒介になる不安定で、力強い場である。」とし、文章表現を想の展開と考えている。

図1によって、刺激が表現意識、表現内容のかたまり、表現主題や意図の定着に至るまでの過程を第一次の想、その定着から言語化・文章化となるまでの過程を第二次の想、それ以後文章の完成に至るまでを第三次の想といま呼ぶことにしよう。表現過程における心内作業は第一次・第二次の想が主となる。

(3) 読解と表現過程との関連指導⁹⁾から作文力(構成力)を高めることができよう。作文力は書くことを通して、その力が身につくものである。しかし、書かなくても間接的に文章表現を認識する諸活動の中で、作文力(構成力)はある程度まで高められよう。つまり、文章を読み解く過程でその構成を指導していくのである。構想指導は作文指導の中心であるが、その指導は仮説(2)にあげた心内作業をふまえながら、主題や意図を具体化する段落指導と関連しなければならない。また、読み解く過程で指導される主題は握や意図、ものの見方、考え方などの発想のしかたなどを文章表現過程の基礎的な能力としておきかえることができるのではないかと考える。

(4) ここでは文題という抽象的な言語素材を媒介にした場合はともかく、一連の場面の絵という視覚的で、具体的な題材を与えられた場合でも、児童・生徒の心理的発達、経験の有無、観察力、想像力などの発達によって、文章表現上の差異が現われてくるであろうと考える。読解操作における文章のかわりに、絵(まとまりのある続き絵、つなぎ写真等)を用い、その絵・写真等に表現されている内容をひとつの主題や意図に添って文章化することを指導する。このときに働く想や文章構成に着目していこうとするものである。

絵はひとつの映像であるとみることができよう。したがって、その映像の読みは想像的体験であり、内的言語活動を伴うものであり、これが創造的表現に発展していくものであると考えられる。このような絵や写真等を見て作文を書く力の意義(後述)は、特に観察力、想像力、文章構成力の育成にかかわる作文活動が計画できるところにもあると考えるのである。続き絵やつなぎ写真などを見て、あるひとつの主題に添いながら作文することにおける想の働きについては、次のア・イ・ウのことがらが必要条件として働く。

ア・はじめに、その絵や写真等の中に表現されている客観的事実の読み(映像の事実認識)が、まず正しくできることが必要であろう。

イ・さらに、その絵や写真等に表現されている事実(事象)と事実(事象)を関連づけて読みとること(関係は(把)握)が必要であろう。

ウ・また、中心となる主題あるいは意図に添って、場面を統一的に見つめなおす働き(映像の事実の再認識・抱摂関係)が「表現のまとめの想」となり、文章表現化へと進むであろう。

したがって、この想(ア・イ・ウおよびそのときの発想・着想・回想・連想)は、その作文活動の原点ともいえる性格を有している。しかも、単に記述前の段階だけにとどまらず、構想、記述、推考の全段階にわたって一貫して働くべきものであると考える。ことに、映像の事実認識から再認識へ向う発想から構想の前後の段階で、最も強く作用するであろう。

Ⅳ 研究の計画と方法

第1年次では、研究課題と具体化するための問題点の整理および仮説の設定。続き絵等を見て文章を書くことの意義ならびにその力の実態は(把)握と考察。想を文章構成上の発達と関連づけての検討。

第2年次では、続き絵やつなぎ写真等を見て書くこと(想像文・創作的作文)の仮説指導過程の検証。素材の違いによる想と文章構成上の差異の検討。素材・資料等の最適教材化を研究する。二か年計画。

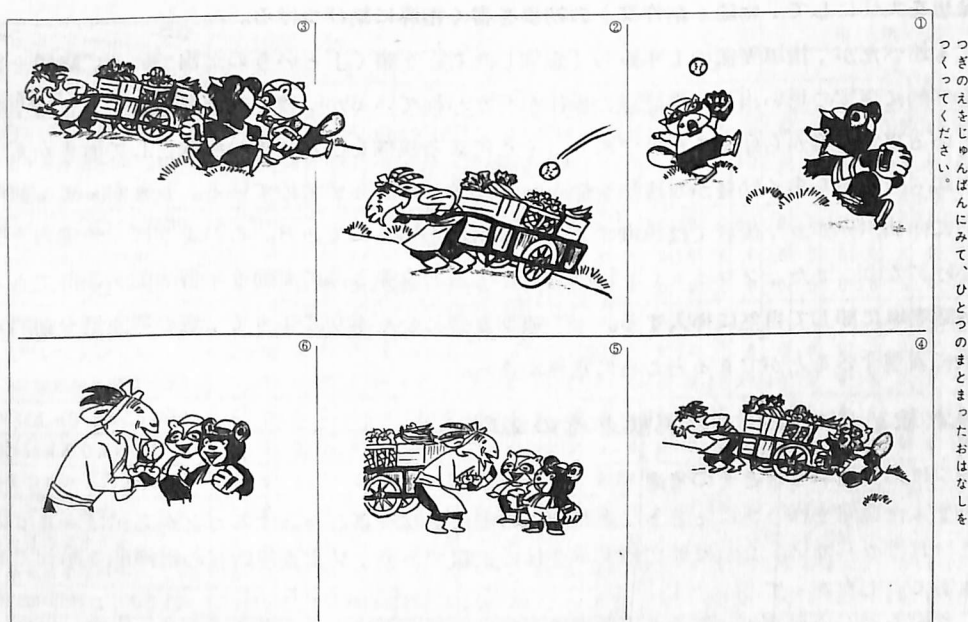
主として、第1年次のものについて(続き絵を見て書く力の実態は握関係)次に述べておく。

(1) 調査の目的 さきに掲げた研究のねらいを達成するために行なうものであるが、意図的に構成された続き絵を素材にして文章を書くことにより、主として文章表現過程における想の問題(発想・着想・構想・想像等)と文章構成能力の発達上の基礎資料を得る。

(2) 調査の対象および人数 調査対象は小学校1年～6年ならびに中学校1年～3年まで各学年50名。合計450名。各学年層別抽出(知能偏差値、国語学力、主要教科の全体学力を考慮して、a層は上位群10人、b層は中位群30人、c層は下位群10人とし、ほぼ男女同数をもって1学年を構成する。)

(3) 調査方法 ア・別紙テスト用紙によって文章を書く。イ・事前指導はしない。ウ・記述時間小1～3年は30分、4年以上は40分。エ・原稿用紙を使用。(低学年はマス目を考慮して) オ・10分ごとの経過にしたがい、記述したところにチェックする。カ・時間内に早く書きあげた者には、読み返しと推考をさせて提出。個人ごとの基礎資料カードを作成して整理。(調査時期1969年9月～10月)

資料は各学年別、3水準(上位群をa、中位群をb、下位群をc)として整理し、それらに考察を加えた。(図2)はテスト用紙にした資料である。(実物の $\frac{1}{2}$ 縮尺)



(図2) 続き絵を見て書く資料

V 研究の概要

1 続き絵やつなぎ写真などを見て書くことと想

(1) 映像の読みと作文 映像の読みから想像 → 創造的表現へ

今日のわれわれは、自分の生活を取り巻く環境の中でいろいろな場における映像に直面する。

(映像とは何か。一つは人間の開眼に直接写った生活現象などの映像(視覚像)。二つは心の中に再生する内面的な映像(心象・image)。三つは絵画・写真・映画・テレビなどに表現された外的な映像(外的象)である。一般には三つめの外的像のことを映像ということが多いので、本稿では映像をこの意味で使用する。)

映像の体験は、児童・生徒の想像力を刺激し高めるとともに、ことばを読みつつ常にイメージ(image)をふくらませ、そのイメージでことばの意味を真に具体的に深く理解していくことを可能にする。このイメージ活動の活発化は、児童・生徒のことばによる創造的な想像力を豊かにし、一方で映像の読みの力を深めていくことになる。したがって、いくこまかの続き絵を見て文を書くことは、少なくとも映像の読みをうながしつつ想像力を刺激し、その力を高めることになろう。

(2) 主題に添って文脈を構成する 話のあらすじを考えたり、文章の構成力の基礎をつちかうことができる。また、筋を与えて、その細部を想定し、くふうしてふくらませ、想像力を練ることができよう。「想像の中には、ア・再生的想像 イ・創造的想像 ウ・空想 エ・夢などがある。¹⁰⁾」ア、イが一般的には多い。再生的想像は、今まで経験したことをふまえた意識の中に再生することであり、普通、思い出して書く、生活経験を書くことなどがそれにあたる。創造的想像は、意識の中に再生したものをさらに新しい像につくりあげていくことである。つまり、これが創造的表現と呼ばれるものである。

(受動的想像と能動的想像の考えもある)

(3) 発想を大切に、物語(創作文)の初歩を書く指導に結びつける。

前にも述べたが、指導要領の1年から「想像したことを書く」というのが出ている。経験を書く場合は、必然的に事実の思い出し、再認識の操作が行なわれているが、続き絵を見て書くときは、絵に表現されている事実認識から始まるわけであり、そこにある映像をひと続きの現象として置きかえ、経験なども想起させながら多くは豊かな連想を働かせ、想像しながらすすめている。したがって、前者が思い出す力に傾斜がかかり、後者では想像する力に傾斜がかかるのである。このように、想像力を引き出すきっかけになり、また、プロット(plot)をたてる力を養うのに有効な学習活動が期待できる。

(4) 会話を場に即して自然に挿入する。適切な会話のくふうによって、場の雰囲気や動的な印象を個性的に表現することができるところに意義がある。

2 続き絵を見て書く力の実態とその考察

(1) 題づけに見られる想とその発達

まとまった文章を作りあげるとき、表現意識の中に主題や書こうとすることがらがはっきりと定着していなければならない。文題は時には文章全体の主題であり、文章表現内容の総括的な語句であり、話題でもある。したがって

ア・文題をはじめに考えてそのあとに文章を続けて書いた場合は、多くは文章の内容の総括的なもの

や主題もしくは主題に類似したものとなっている。これは、表1の文題に見られる様相からも実証されるのである。大きくは事実認識的なものと主題関連的なものに類別される。

すなわち、小学校低学年では「〇〇と〇〇のキャッチボール(ボールなげ)」「〇〇くんと〇〇くん」のようにごく概括的であり、登場人物や表現事実に関連したものが主であるが、中・高学年になるにつれ、絵に表現されている対象を深くは(把)握しようとする傾向の現われから「とんでいったボール」「ボールのゆくえ」などの題名が多くなることがわかる。

また、中学生では、内容を主体的に深く認識し、主題は(把)握をする傾向の増加から「親切」に関係のあるものがめだつとともに、「ある日のできごと」として、ひとつの物語的サスペンス(suspense)などを配慮するのも見られる。

イ 国立国語研究所の調査によれば、「題名と内容の関係の深いこと、中学年前期ごろには、題名意識がまず発達するが、表現力はそこまで達しない。しかし、徐々に両者が近づいてくるという発達上の段階がみられる。」¹²⁾とあるが、本調査では、4年ころから文題の多様化がみられ、「ある日のできごと」のように包括的、抽象的なものや主題をはらむ文題が発達してくる。

ウ・低学年では、上位群は全員題つけがしてあるが、中・下位群にはないものが多い。1年生はまだ作文経験の少ないことも原因であるが、場面の関係は(把)握力や主題は(把)握力の差もあるのではないかと考えられる。(文題は、一般的な生活作文であると、次のような姿にわけることができる。

(ア) 大意を表わす場合 (イ) 主題を表わす場合 (ウ) 人物を表わす場合

(エ) 事物を表わす場合 (オ) 場所を表わす場合 (カ) 事件を表わす場合

(キ) 作者の印象や気持ちを表わす場合

しかし、本稿ではこれによらず、具体的な文題の様相を類型化してみたのが、次の表1である。)

(表1) 文題に見られる様相 <注>数字は%を示す。太字は30%以上のものである。

(a・b・cは上・中・下位群を表わす)

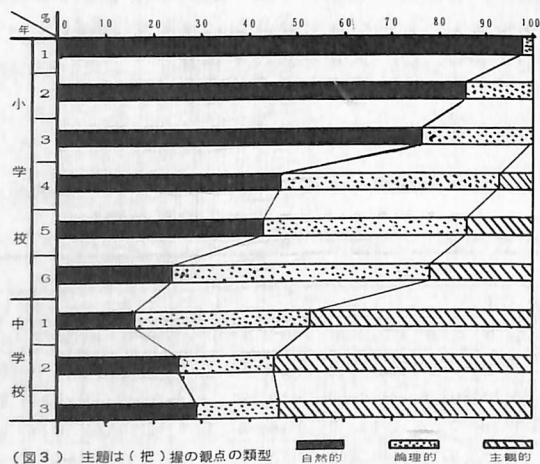
類 型	学校 学 年 層 文題様相	小 学 校												中 学 校														
		1			2			3			4			5			6			1			2			3		
		a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c
A (事実認識的・具体的)	1 〇〇と〇〇のキャッチボール ・キャッチボール ・〇〇の(ボール)あそび	50	20	10	10	34	30	20	48	20	0	26	40	10	14	10	0	6	0	0	3	0	10	5	0	0	6	0
		0	0	0	50	17	0	10	17	20	30	24	30	0	0	0	10	6	10	0	0	0	0	10	0	10	14	0
		0	0	0	0	3	0	0	3	0	0	0	0	0	0	10	0	0	10	0	3	0	0	0	20	0	0	0
	2 〇〇くんと〇〇くん(の話し) ・〇〇くんとボール ・ボールと〇〇	40	50	20	20	14	0	10	17	20	10	18	20	20	28	20	10	7	40	0	6	10	20	10	20	30	6	10
		10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	0	10	6	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0
	0	0	0	0	0	10	10	0	10	0	0	0	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10	5	0	0	3	0
	3 リヤカーひき	0	0	0	10	14	10	0	3	0	0	0	10	0	0	0	0	6	0	0	11	0	0	0	0	0	0	0
	4 とんでいったボール ・ボールのゆくへ(がボール)	0	0	0	0	3	0	0	3	0	0	14	0	50	20	0	10	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		0	0	0	0	0	10	10	0	0	0	0	0	10	0	0	0	20	20	10	3	0	10	5	0	0	6	0
B (主題関連的・抽象的)	5 〇〇のしずか(せいこうひち)	0	0	0	0	3	0	0	0	0	10	2	0	0	0	10	0	3	0	0	3	0	0	5	0	10	0	0
	6 おれい(ありがとう)	0	0	0	0	3	0	10	0	0	0	3	0	0	0	0	0	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	7 おてつだい(〇〇とてつだい)	0	0	0	0	3	0	0	3	10	0	0	0	0	10	0	10	7	0	20	0	0	0	0	10	10	0	0
	8 しんせつ 奉仕	0	0	0	0	0	0	0	0	0	20	3	0	0	3	0	40	15	0	20	36	20	20	15	10	20	27	30
	9 ある日のできごと ・ある日ようび	0	0	0	0	0	0	0	0	0	20	0	0	0	3	0	0	3	0	30	16	30	10	20	30	0	22	20
		0	0	0	0	0	0	0	0	10	0	0	0	3	20	0	0	0	20	4	10	0	5	10	10	5	0	
	10 その他(文題なしも含む)	0	30	70	10	6	40	30	6	20	0	10	0	0	14	10	10	14	30	0	6	30	20	20	0	10	11	40

○文題指導上の要点

文題をはじめに考えてつける場合と文章を書き終わってからつける場合とがある。本研究では、はじめにつける方法をとった。続き絵を見て話を構成するために、表現内容を統括し、文章全体の主題を設定するための想の展開に役立つのである。もちろん、後でその文題の適否を検討するわけである。文題は主題の発想と密接なかわりあいをもつものである。小学校低学年くらいだと「おてつだい」という題で書きはじめても途中でおにごっこのことなど別のことに移り変っていく場合が珍しくない。これは注意を一貫させて書く能力がまだ育っていないためであるから、文題に立ち帰らせて主題や文脈を展開させるようにしなければならない。また、高学年、中学校では最初の主意どおりの文を書いたとしても、文中の主要な効果的なことばやことばを取り、間接的、比喩的に題を改めたりするように検討させることが大切である。

(2) 主題は(把)握の観点の類型

観照の構え(対象の観察から意味構成に至る過程)の発達にもとづいて、主題は(把)握の観点の立場を自然的、論理的、主観的の三類型にした結果が、次の図3である。



(図3) 主題は(把)握の観点の類型

観照の態度は、低学年ほど自然的傾向が高く、中学1年では最も低くなる。また、5・6年になると論理的の類型が多く、中学生にすすむと個性味のある主観的・論理的の類型に傾斜のかかることが認められる。すなわち、5・6年では記述の立場が説明的になってくるし、中学生になると見方、考え方にやや独自性や個性的統一がみられるようになるのである。

国立国語研究所の調査結果¹³⁾に比較して、論理的態度の高いのは、続き絵を見て書くために脈絡を考えると必要だからである。また、題材の違いにもよるものと思われる。文題における学年発達の様相が、ここにも影響をおよぼすのではないかと。

(3) 書き出し文の様相の実態と考察

「書き出し」は文章を展開していくのに重要な役割をもつ。

時枝誠記氏の所論では、文章表現機構において「冒頭文はそれによってその表現がどのように展開するかの大体の方向と輪廓とを予想することができるのである。従って、冒頭の正しい理解は、それに続く表現を正しく読みとるための原動力となるものである。」¹⁴⁾として、読みの立場から述べている。これは、文章の継時的線条的性格に根拠をもつのであるが、一方、作文の場合においても、この文章冒頭文の説が成立すると考える。しかし、文章における冒頭文は即「書き出し」ではない。すべての文章に「書き出し文」はあるが、冒頭文はあるとは限らない。作者の意図的な配慮いかんにもよるからである。

何から書くかということによって、次に続く文や文章に対する構えが定まってくる。このことが書き出し文の様相の実態に学年の発達傾向となって現われるのである。これらについてまとめたものが、表2である。

(表2) 書き出し文の様相

<注> 数字は% 太字は30%以上をあらわす
(a・b・cは上・中・下位群)

	発想の類型 (例)	学校 学年 層	小 学 校												中 学 校														
			1			2			3			4			5			6			1			2			3		
			a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c
登場人物	A〇〇と〇〇がやきゅうをしていました。	80	50	20	70	57	40	50	50	17	10	22	20	30	30	38	10	37	0	0	6	30	0	5	0	0	2	5	
	A〇〇と〇〇が□でやきゅうをしていました。	0	0	0	0	0	10	0	4	0	0	18	10	0	0	0	40	13	10	10	15	10	0	5	10	0	15	10	
所	B □で〇〇と〇〇がやきゅうをしていました。	0	0	0	10	0	0	0	0	0	25	6	10	10	4	0	10	9	0	30	6	20	0	5	5	10	16	30	
時	C日ようびに〇〇と〇〇がやきゅうをしていました。	0	0	0	0	0	0	0	0	0	35	19	20	10	23	20	10	3	0	0	34	20	60	45	50	20	34	35	
	D〇〇と〇〇がキャッチボールをしていたら、 ①、②の場面を連続しているもの含む	0	0	30	20	20	30	30	41	53	10	27	40	0	2	0	10	10	50	10	17	20	0	5	0	0	14	20	
会話	E会話からはじまるもの（主としてやきゅうの場面）	10	17	10	0	18	20	20	5	30	10	8	0	10	31	30	20	28	30	20	6	0	0	0	5	10	3	0	
情景	F情景描写等からはじまるもの	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10	0	0	40	10	10	0	0	0	30	14	0	40	25	30	60	5	0	
	Gそのほか（文意通らないものも含む）	10	33	40	0	5	4	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2	0	0	0	0	0	0	10	0	0	11	0	

- ① A類型は登場人物を先にして書き出すものである。「〇〇と〇〇がやきゅうをしていました。」に属するものは、低学年(上・中位群)に多く、高学年、中学校にいくにつれ減少する。この型に場所の加わったのがA'類型となる。登場人物を先にして書き出すのが一般的傾向であるといえる。
- ② B類型は場所を先に、C類型では時を先にして書き出すものであるが、ともに中学年後期からその傾向がみられる。C類型のうち、時だけが文頭に出てくるもの、すなわち、「ある日のことでした。」とか「きょうは日ようびです。」という発想類型は、中学校の中・下位群に見られるのである。
- ③ D類型は、どちらかというA類型に属しながらも、第①場面と第②場面を文の上で連続させているものである。また、低学年(中・下位群)には、羅列的に接続助詞で書き続けている傾向がみられる。
- このように、書き出し文は、第①場面の表現内容に着目して、登場人物、所、時というわくぐみが提示される特徴がある。
- ④ 会話からはじまるE類型では、小学校1年から出現するが、1・2年は会話というよりも「そら、いくよ。」とか「えい。」などのような掛け声(叫び)であり、本格的な対話形式になるのは3年生頃からである。
- ⑤ 情景描写からはじまるF類型は、4年頃からであり、学年が進むにつれてその傾向は増加し、中学3年では上位群が60%にも達する。

例えば、「広い広い原っぱに太陽がさんさんと輝いていました。……」(中1. 中位群)、「草の短かくはえた丘の上で、こぐまのクロとたぬきのタンはキャッチボールを楽しそうにして……」(中3. 上位群)のように、想像的描写がされるようになる。そして、適当な修飾

語も加わって、文が詳しくなってくる。

この類型に属する書き出し文で続けた児童・生徒は、ほかの類型で書き出した者に比較して、文章全体も情景描写の表現が多いし、文章全体のまとまりもみられる。しかも、主題に「親切」を取りあけているものである。そのほか、登場人物のふたりの間柄を状況設定したり、筆者の執筆に対する態度を前置きして、書き出しているのが散見され、学年に応じたその発達の特徴がうかがえるのである。

さて、本来の創作や文学であるなら、文章における冒頭をその機能の点から分類して見ると「①全体の輪廓わくの設定であって、時、処、登場人物が提示されたもの。②作者の口上、執筆態度を述べたもの(土佐日記)。③全体の要旨、筋書、概要を述べたもの(海道記)。④作品展開の種子あるいは前提となる事柄の提示(方丈記)。⑤作者の主題の表白(平家物語)。」などのようにあげることができる。しかし、ここではこの分類はそのままあてはまらないので前記のような類型を考えたのである。

○書き出し文の発想指導 「書き出し」のくふうをし、練習をするにあたっては、低学年から高学年にいたる発達段階を考慮し、また、文章の種類、表現目的に応じて検討してみなければならない。

児童は普通、指導なしで書かせると、書き出しの語句が「ほくは……」「わたしは……」「きのうは……」に類型化する。この傾向は生活作文に特に顕著であるが、絵を見て書く場合にも、ほく、わたしの主語に変わって、「○○と○○が……」の登場人物になっている。こうした発想は「何が、どうしたの文型理解やその慣行からの叙述でもある。続き絵の第①場面の表現内容を細かく観察し、その表現内容の中心部分にかかわることがらから書き出すときに、その場面の想像をさせること。また、固定的な見方、考え方から離脱するために、次のような発想の視点をいくつか与えて、違った書き出しをくふうさせることが大切だと考えるのである。

＜例＞	
ア. 登場人物を主語にしての発想	—— ○○が□□しました。(～しています。)
イ. 会話からの発想	—— 「おうい、キャッチボールをしようよ。」
ウ. 音、擬音からの発想	—— 「ビューツ」と、玉が飛びました。
エ. 日時からの発想	—— 日曜のごごです。
オ. 場所的発想	—— 草の短かく生えた丘の上で……。
カ. 情景描写的発想	—— 広い広い原っぱに太陽がさんと輝いて……。
キ. できごとからの発想	—— ボールがとつぜん見えなくなりました。
ク. 回想的発想	—— あれは去年のことでした。

上記ア～クは、何から書き出すかの発想分類であり、実際にはこのように単純なものだけではなく、例えば、アとイが合体したり、エとオが総合されたりすることも多いのである。

(4) 会話文の使用状況

童話的内容をもつ続き絵の場合は、その文章構成や表現上に会話文の果たす効果は大きいと考える。そこで、会話の使用状況を分析してみたのが、次の表3である。その学年発達の主な傾向をまとめると① 第①の場面はA、Bふたりがキャッチボールをしているし、また、第⑤、⑥場面ではA、BとCが向かい合っている状況設定から、会話の使用は1年から上位群は80%と高く、2年以上の学年も中・上位群はほとんど使用している。逆に、会話のないものは4年を除いた下位群に多く、低学年ほどその傾向が強い。これは能力差がその最も大きな要因のひとつであると考えられることができる。

② 会話で終始全体を書いたり、文章の過半数を会話形式にしているのが、5・6年上・中位群に約半数認められる。また、中学3年上位群も比較的多い。終始会話で書きすすめるのは2年下位群から見られるが、話の展開を必ずしも効果的に扱っているものではない。

③ 3年生までは一方的な呼びかけとか掛け声が中位群に多く、会話本来の使われ方で、表現効果をあけているのは4年以降である。このことは、さきにあげた国語研究所の調査報告と一致する。

④ なお、会話に伴うくぎり符号(「。」)の使い方は、全体として学年発達を示しているが、学年差よりも指導結果の反映が強くあらわれているものと考えられる。低学年では、全くくぎり符号のないものがある。また、全体としてくぎり符号があっても使い方には不正確なものが著しい。このてん、今後の適切な指導が望まれる。

以上のほかに、全体的な特徴として、会話のそう入されていない者の文は、その学年として全般に総字数も少なく、表現内容は説明的になっているのがわかるのである。

(表3) 会話の使用状況 <注> 数字は%(会話ありとなして100%, ①②③は再掲)

学校 学 年 層		小 学 校																		中 学 校								
		1			2			3			4			5			6			1			2			3		
		a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c
1	会話あり	80	47	30	100	90	65	90	90	70	100	93	100	100	97	70	100	100	80	90	80	50	100	95	80	100	87	80
①	一方的な呼びかけ声	30	30	10	10	23	10	10	40	30	0	6	6	0	10	10	0	7	20	10	17	0	0	5	0	10	10	10
②	会話数少ない(1～2回)	10	10	0	0	0	0	0	0	0	0	7	4	0	3	0	0	0	10	0	10	10	0	10	10	30	20	20
③	会話数多い(13回以上)	10	10	10	10	14	30	0	6	8	20	14	3	50	37	30	50	50	30	20	3	0	20	30	30	40	20	0
2	会話なし	20	53	70	0	10	35	10	10	30	0	7	0	0	3	30	0	0	20	10	20	50	0	5	20	0	13	20

(5) 接続詞の使用状況

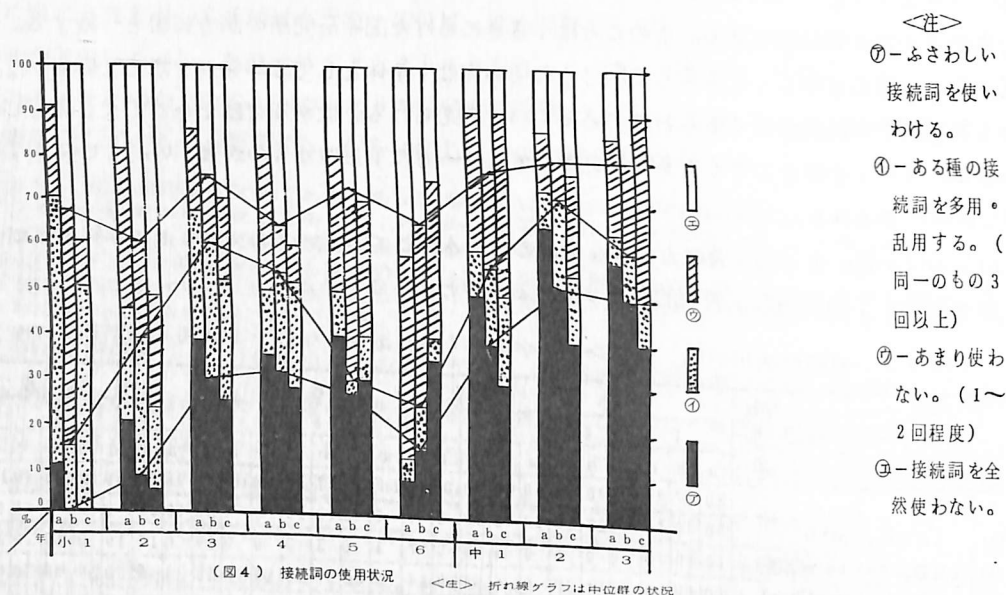
文章が筋を通して構成されるためには、主題に添って文と文の接続関係が緊密でなければならない。その役割りをになうのが接続詞である。すなわち、接続詞が適切に、また、効果的に使えるかどうかはまとまった文章構成をするための要素的な能力の一つである。だから、接続詞の使用状況に目を向けるのである。永野賢氏は、文章を文の連鎖としてとらえる考えを提案している。すなわち、「それは、一つ一つの文を、いわば鎖の輪と見えて、冒頭から末尾まで連なった文章の筋道を、一本の鎖のようなものとするものである。文の接続が微視的な見方であるのに対して、文の連鎖は、巨視的な見方ということもできるであろう。」と述べ、文章を文の連鎖としてとらえるのは、それぞれの文の構成や文法的性質を、文章全体の統一との関係においてみようとするものである。(文の連鎖は、主語の連鎖、主要語句の連鎖、陳述の連鎖、冒頭の展開、辞の様相に分けられる。)

文章全体の統一との関係においてみる立場は、主題とのかかわりあいから文脈展開を大きく構造的には(把)握しようとするにも通ずるが、ここではひとまず、接続詞の使用状況から文章全体の構成や表現を考えることにする。接続詞の使用状況をまとめてみると、次の図4の通りである。

① 低学年に、ある種の接続詞を多用・乱用する傾向が強い。1年では上位群と下位群に、50%~60%と著しい。多用・乱用されるのは「それから」「そして」「(そうして)」が最も多く、「でも」がそれらに続く。この傾向は高学年頃からは次第に減少するが、中学の下位群にもまだ15%~20%はみられる。

低学年に多いのは、羅列的表現や事実を述べる現象文が多いためでもあり、文脈をどうにかして継続させようとする思考の現われである。

② ふさわしい接続詞を使いわけける傾向は、学年発達、能力発達をほぼ示すが、6年では上・中位群に



接続詞を全然使わない者およびあまり使わない者が75%～87%と高いため、それだけ接続詞を使う者の比率が低くなっている。これは接続詞の使用能力が低いことではない。つまり、たまたまこの作文の文章構成上使用していないのか、あるいは発達上の現象であるか問題となることがらである。前項の会話使用状況を見ると、会話数が多いのや、終始会話文形態になっているために接続詞のはいり込む余地がない文章構成になっているからであろう。(国立国語研究所の調査資料においても、6年は4、5年に比べて接続詞の使用率は低い結果である。)また、5・6年になると観照の態度が論理的傾向を示すようになり、想の展開にも変化が現われてくることが要因になるのではないか。今後の課題になろう。

③ 接続詞を文と文との接続関係から大別し、その使用度の最も多いものをみると、どの学年も展開型であり、それに次いで、場面が6こま変わるために転換型も多い。この傾向は、信大付属松本小の調査¹⁷⁾と一致する。

低学年や下位群に見られる現象は、接続助詞(～たら、～ので～。)を使って文を長く構成しているものがある。事態の提示、既定条件にかかわりをもつのが「～たら～。」であり、客観的な原因や理由にかかわりをもつのが「～ので～。」の接続助詞であり、後者は中・高学年の下位群に多いのが特徴である。

(6) 想と表現内容における学年発達の特徴

書かれた表現内容は具体的に分析することができる。しかし、単に細分化しても無意味である。本稿では想の展開や主題は(把)握にかかわる具体的なものとして、A・筋の展開 B・坂道に気づく C話の山場 D・他の場面の想像、E・情景描写 F・主題は(把)握の観点をすえ、これによって学年的な発達傾向を概観するためにまとめてみたものが、次の表4に示すとおりである。

・筋の展開では、⑥場面全部をふまえて書いているものが少ない。特に、1年では中・下位群40%、2年では下位群50%は、書いてあっても各場面の筋だけを追っている表現形態である。また、低学年下位群では、途中の場面脱落（場面の内容が欠けているもの）および場面統合（例えば、①、②場面をひとつにまとめて表現するもの）の表現がみられる。そして、羅列的である。

したがって、その判断を誤っている者は、坂道に気づかない表現の文章になり、この話の山場である第⑤、⑥場面の表現でも不安定な文脈構造（⑤場で、すぐにボールとりんごをもらったり、ボールを探しに来たことや取りに来た理由のずれ、およびその説明の不備。文脈の乱れから、文意の通らないものなど。）になっているのである。第⑤、⑥場の山場の扱い（表現）いかに、この話のまとまりを左右するものであり、それは各個人の主観は（把）握力に依存するところも大きいのではないか。

・第⑤場のいわゆるクライマックスでは、はじめに、リングを2こ持ったやぎにA，Bのふたりが応対している。そして、第⑥場では、リング2こにボール1こを提示する順序になっている。筋の展開としてはこれが正しい運びになるわけである。根本的には、絵に対する客観的観察力が問題であり、それが発想に連なるものである。

(表4) 想と文章表現内容 <注> 数字は% (ただし、各項目の反応出現率)

[illegible]

・坂道に気づいた表現になっているのが、低学年上位群に半数以上あるが、中・下位群はほとんど気づかない表現である。また、情景描写らしいものは、まだあまりみられない。1年で未完のものが多いの
は、記載時間の問題もあるが、場面のこま数による影響も考慮してみなければならない。

・想像的描写の表現は少なく、わずかに、上位群に修飾語がみられるようになる。次の例にみられる表現の中で、「おもいきり」は、投げた状態を修飾するが、それは第②場面ですでにボールが遠くへ
されることと関連して(関連は(把)握)想定し、生まれたのである。絵からの想像である。

例(小2年, 男児 上位) 文題「ボールなげ」

むこうの はらっぱで とんちゃんと くまちゃんが、ボールなげを して います。
くまちゃんが、「なげるよー。」と いいました。とんちゃんが、「いいよー。」と、いい
ました。くまちゃんは、うでを、ふるって おもいきり なげました。とんちゃんは う
でを のはして ボールを とうとうしましたが とどきません。(中略) ボールは、たん
だん さかみちのはうへ いきました。……(後略)

(~~~~~は筆者がつけた。原文のまま)

イ <中 学 年>

・筋の展開については、中学年で特に著しく発達する。一応場面に即して話を構成することができるわけである。4年では、筋をたどって完結している型になってくるので、表現内容の適・不適はあっても総字数は増加してくる。また、坂道にも気づく表現がほとんどである。つまり、場面における観察力が増してくる。同時に3年から4年にかけて、主題は(把)握の力も高まるのである。

この傾向が如実に影響する第⑤、⑥場の山場における表現は、3年で中・上位群が60%適切であるのに比して、4年では90%以上となる。すなわち、想の拡充がこの学年でみられるのである。

・もうひとつの注目すべきことは、他の場面を想像し、それを筋の中に巧みに入れて書く者の率が特に上・中位群に高いことである。下位群は筋書き通りに書く者が多いのに対して、上・中位群ではその筋書きの場面の随所に、心に思い浮かべたことや連想を書いている。加えて、その表現にも情景描写が増してくるのも特徴であるといえよう。

次に、これらの表現の具体例を二、三あげてみよう。

<ある場面を想像した例>(小3年 男 上位 SD 64)

文題「クマ君とタヌキ君のキャッチボール」

第③場面 やぎのやおやさんはそのことを知らずにリヤカーをひっぱって
しまいました。そこで二人は、リヤカーをおしてあげればボールをなげてもうらな
なも知らないと思って、やさいをつんだりヤカーのところへ走っていきました。……
(後略、・印は筆者がつけた)

この表現で、やぎがリヤカーをひっぱっていった表現は、事実認識の段階である。しかし、そこで以降……のところは作者の想像的思考場面であり、リヤカーのところへ走って行ったとあるのは③の場面との関係は(把)握の認識からである。こういう文脈構造で展開すると、当然、第⑥場で「おれいにリンゴをひとつずつもらいました。」に発展するのである。リヤカーをおすこととおれいが想の上で結びつくわけである。

なお、この作者は文中に接続詞「そこに、すると、(各2回)そこで、でも、だから、そして(各1回)」の6こを適切に使っている。また、会話の数も5箇所効果的に用い、そのうえ「。」の符号も正しくつけてある。総字数は562字で、16文。1文平均3.5字。16文中に前述の接続詞を8箇所

所使っているわけであるが、文章全体は比較的無駄もなく、素直に各場面を生かして書いている。これは上位群のすぐれた代表例である。

・4年においては、表4で明らかなように、坂道に気づく者がほとんどであり、また、坂道でリヤカーのあと押しをする場面描写が詳しくなる。すなわち、上位群では、思考力、想像力や経験の範囲も拡大してくるので、創作表現の初歩的指導が可能になるのではないかと考える。

書き出しのくふうもみられはじめるのが4,5年である。(書き出し文の項参照)

例えば、文題「とりそこなったボール」(4年女上位 SD60)では、「秋晴れて空が高く思える日です。くまのクロ君とたぬきのポンタ君とが……」と、書き出している。しかし、反面下位群では、次の例でもわかるように、第①,②の場面統合の表現があったり、文脈構造の不安定さもあり、発達の差が判然としてくるのである。

(4年男下位 SD 31) 第①,②場面統合の例

くま君とたぬき君がキャッチボールをやっていたら くま君のなげた、たまを、たぬき君がはずしてやきのおじさんのひっぱっていたやさいのつんであるリヤカーのところに、たぬきがはずしたボールがはいってそれからはいっていききました。

(後略,一は筆者がつけた)

このように接続助詞が不用意に使われるので、文も複雑になり、表現内容が明確さを欠く。これは、文意識や思考の発達途上の現われである。そして、文構造の複雑さは、低学年の単文が主であるのに比較して、中学年以上複文重文の形式がかなり目につくようになることにも起因するのである。

ウ <高 学 年>

・主題は(把)握の観照が論理的になったり、主観的になったりする発達傾向が全体に現われてくる。(図3参照)そして、表現内容が上位群と下位群では、その差異が表4に示されている通り判然としてくる。

特に、会話だけで筋を構成してあったり、場面の説明的な筋の展開であったりしている下位群と、第④や⑤,⑥場面が詳しく描写的表現になったり、主題が明りょうに表出したりしている上位群とは、想の展開も文章構成も対照的になってくるのである。

また、書き出し文と結び文の照応が文章構成の中に姿を見せはじめるのも、高学年頃からである。

例えば(小5年女上位 SD 58) 例1 文題「とくしちやった」

お山のむこうの野原では、今日も動物村の元気な子どもがソフトボールをしてあそんでいます。そのようすをのぞいてみましょうか。

クマのクマキチ君、一るいへなげました。さんねん、さんねん、タヌキのポン君は……(中略。終わりに近くになって、帰り道のことが書かれていて、次に)

空はきれいな、夕やけぐもでした。(結び文の例、~~~~~は筆者がつけた)

という照応が見られ、構成の上でも童話らしくなっているのも散見される。

(小6年男上位 SD 69) 例2 文題「親せつは気持ちがいい」

(前略)さか道だから、いま手をはなしたらたいへんだ。それに ぼくたちの力じゃとてもおさえられない。……………(中略)

「ありがとう」二人は頭をさげておれいをいって、「親せつをすると気持ちがいいね。」といいました。(結び文)

これは、坂道の描写があって、結び文も生きる例である。結び文に主題が提示されている。

・結び文の多くは“ふたりは、またもとの広場でキャッチボールを楽しくはじめました。”の型になっているのも特徴である。しかし、総じて結び文を意識して書いたと思うものは、ごく稀れである。

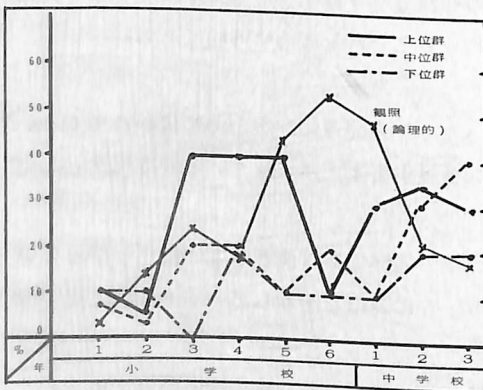
この点、高学年以上には、意図的な表現の全体構造を指導する糸口になるう。

話の展開では、第①場で文脈展開の主体がA、Bふたりにあてられていたのが、第④場で“やぎが、リンゴをやるからリヤカーを押してくれ”というように、やぎのほうに視点が向き、第①場からの脈絡が変化し、想が全体として不安定になり、文章のまとまらないのも依然として下位群の中にわずかにみられるのである。

エ <中 学 校>

筋の展開は一応6場面をふまえているし、主題は(把)握でも90%と総じて高い。一方、文章表現では、修飾・被修飾の関係が整い、情景描写にも創意がみられる。各層(上・中・下位群)の中においてかなりの個人差が認められる。文体表現では、常体と敬体の書きわけを場面によってしている者もある。

また、図5に示すように、筋の展開の中に他の場面を想像して入れることも中学校2年で再びその率が上昇する。このように、筋の展開で6場をほとんど落とさず書くようになるのも、常体と敬体の書きわけをするようになるのも思考力・表現力の発達状態の差異を示すものである。



(図5) 他場面を想像して入れる

他の場面を想像して入れることは、上位群にあっては、小学校3、4、5年で多く、その後6年にやや停留気味なところがあって、再び、中学校1、2年に上昇傾向がある。しかし、中位群にあっては、ほぼ上位群と同一傾向をたどりながらも、中学校2年とピーク(peak)に向う。

これを、さきの主題は(把)握の観点の類型(図3)と比較して見ると、観照の態度ではその論理的類型が小学校6年をピークにして、中学校2、3年と下降現象を呈し、表面上相反するかのような観がある。

しかし、これを“相反する現象”と見る解釈は妥当な見解ではない。すなわち、観照の態度が6年生

頃に論理的であるということは、記述の立場に説明的・観察的な要素があり、いわゆる客観的色彩が強くなることである。したがって、その文章表現においても前述(高学年の項)の通り、会話だけで筋を構成したり、場面の説明的な筋の展開になったり、描写的になったりする。情景描写が高いことは、すでに表4で明らかである。そこで、表現が説明的であり、筋の展開を場面に忠実に合わせて書こうとする態度が強ければ強いほど、そこにはもはや他の場面を想像して書く余裕など生まれ難いのである。したがって、観照の態度が論理的であれば、そこに提示されている場面の筋や文脈展開に即して書くことになり、それ以外の他の場面を想像して書く傾向が薄らぐことになる。つまり、逆相関性の現象がみられるのである。

この逆相関性の現象は、中学2、3年の中位群にもおよぶが、観照の態度では論理的、主観的(性格的)な類型がめだち、表現全体もある程度物語的になり、これまでの学年にほとんど出なかった心情的

描写などもみられるのである。次にその例(文章の一部)をあげよう。(第③,④場に該当するところ)

———そこへ追いつくと、もう年老いたやき兵があせだくだくにし、苦しそうにリヤカーをいっしょうけん命引いていた。……そんな姿を見たくまおらは、リヤカーを後ろからおしてやった。(1年上位男 SD60)

———やきのおばさんが苦しそうにリヤカーを押していました。コロくんとサブくんは見るに見かねてうしろへかけより、てつだってやりました。(3年上位女 SD61) 文題「しんせつ」

また、文章の終わりの部分や結び文には、主題表出や価値観に関連のあることを述べているものもある。例えば

———「気をつけて遊ぶんだよ。」(1年中位女 SD51)

———「その良心をなくすんじゃないよ。」(1年中位男 SD50)

———よいことをしてよかったとつくづく感じたと思う。(結び文)(2年中位男 SD49)

———「いつまでもその正直な心をわすれるんでないよ。」めでたし、めでたし。(結び文)(3年中位女 SD51)

などがある。これは、小学校低学年の文章の終わりの部分に見られないのと比較して、発達上の大きな特徴である。

中・下位群(自然的・論理的観照の態度の生徒)では、ボールがリヤカーの中に入ったわけを説明するため、文が長くなるものもあるが、上位群に比べて全体としては総字数も少ない。

次に、各場面を筋の上から考えて、関係的に構成しようとする傾向が一般に見られる。しかし、次の例にあるような場面統合をして書くとき、下位群の中には書きながらの不十分な構想によって、表現意識の乱れがあるため息の長い、不明確な文表現になるものもある。また、それは、接続詞や接続助詞の使用の不適切さにもかかわりがあると考えられる。

例 息の長い文 (3年下位男 SD41) 文題「ある日のできごと」

ある日、たぬき君と、くま男君がキャッチボールをきょうしよくやっているとき、くま男君は、たぬき君に、とびついて、とられない高いボールをなげたのでそのボールをおっていったが、いっこうにさがしても、ボールはないが、たぬき君くま男君は、それでもあきらめなかった。そうすると………(後略)(原文のまま)

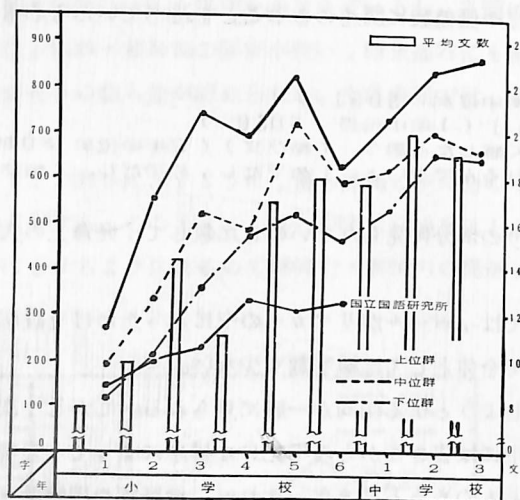
これは、書き出し文に続けて第①,②,③場まで書いているものである。1文126字である。(下位群には概して1文の字数が多い傾向がある。)情景描写が中位群に比べて少ないのに、総字数の平均が似ているのは、息の長い文、つまり歯切れのよくない文になっているためである。また、主述の不照応があったりするためである。これらは、整理された思考や想を伴わないことにもよろう。今後、改めて基礎的指導をする必要があると考える。

さて、2,3年では、この種の文章表現で、女子のほうが男子よりも総字数が既して多くなる傾向がある。また、総じて表現内容も童話的で、描写もその文章全体の中に占める割合が増してくるのである。(3年上位群の中に、総字数1541字書き、第①場の前に435字の前書きをつけた形態の文章構成もある。)これは、女子に叙述型が多く、男子のほうに比較的、思惟型や統括型が多いことに起因する。

中学生にもこの種の作文は、興味を持って迎えられ、関心も高いので、題材の適切なものを選んで指導するならよい創作文になるであろう。生活経験の広がりから想像も複雑化を伴い、それが文章表現上に現われてくるのである。

(7) 文章の計量面からみた発達

続き絵を見て書くという(同一題材による)場合、①どれだけの文数によってまとめるか。(平均文数)②総字数はどれだけか。(平均総字数)などの学年発達をみたものが、図6である。このほかに計量面としては、10分ごとの記述量(速さ)、使用漢字、表記、文法ならびに各場面との関連でみたパラグラフ(paragraph)の文数等があるが、紙数のつごう上ここに掲載することを割愛する。



(図6) 層別平均総字数と平均文数

図6によっても明らかなように、平均文数・平均総字数とも一応学年的な発達が認められるが、平均総字数は小学校では3,5年でかなりの伸びがあり、その後やや停滞気味である。

中学3年になると上位群は小学校よりも平均総字数が高くなるが、中・下位群ではその量的差異が減少する。

すなわち、この種の題材では、能力別による発達差が次第に薄れる傾向にある。

これは、小学校1,2,3年までは30分・4年以上は40分内に書いたものであるが、国立国語研究所で調査した「わたしのうち」のような生活文題材に比較して、小学校2年以上の学年においては記述量が全般に著しく高い。(小学校3年で、生活文題材では平均

総字数230字、続き絵を見て書く題材では平均総字数520字で、約2.4倍となっている。) 題材の違いによる記述量の差異は当然なことではあるが、ある主題によって文脈を展開し、場面を想像して書き、その文章表現に会話が使用され、接続詞、接続助詞などがはいる関係上、平均総字数も、平均文数も、高くなるのである。(参考)平均文数は、1年8.1, 2年10.3, 3年14.6, 4年11.8, 5年17.0, 6年18.2である)

こうした題材や想像文などの指導が、中学年頃からいっそう関心をもたれてもよいのではないかと考える。

3 指導する場合の問題点と指導仮説

(1) 本研究では、6場面の続き絵を用いたのであるが、指導という立場からその系列を考える必要があらう。また、学年発達に適する題材内容を吟味することが問題にならう。

調査結果からも明らかなように、想像するものや、想像する内容が精神発達、経験領域の拡大につれて変わってくるので、ただ単に想像したものや自由に心に思ったことを書けと言っても、児童・生徒は程度の低い想像に停滞し、かえって書く内容がなくてとまどいすることになる。その点、こうした続き絵を見て想像して書くことはほとんど抵抗がない。いや、むしろかえって積極的な関心をもって迎えられるのである。(稲川三郎氏は、実践的な立場からの発言で「想像したことを書かせる」作文こそ、まさに一石三鳥ということが言えようとまで強調している。)

続き絵を見て書くことは、想像文・創作文の系列に属する。初歩的な段階では、ア・1場面(1枚)の絵。イ・2場面の絵。ウ・3場面以上の絵(続き絵)があるので、この順でひとつと指導する。また、①絵を書いて、その絵の内容を口頭作文する。②絵を中心として、そこに簡単なことばを添える。③絵に文章をつける。(ここまでは主に低学年指導)④続き絵を見て文章の文脈展開を考え、話を作る。⑤発展を想像して書くことなどがある。

(2) 指導の際、どこに力点を置いて扱うかによって、①場面の想像や描写を中心とした指導。②話の筋や文脈展開を中心とした指導。③場面に合わせた段落指導。④主題を生かし、話を構成することを中心とした指導などが、学年の発達段階に応じて考えられなければならない。

(3) 児童・生徒の想像することの種類を考えて書く指導をする必要がある。その種類には、

- ①自分の願望について想像をめぐらすもの。(「○○になりたいなあ」の型)
- ②自分を擬人化するもの。(「わたしは○○である」の型)
- ③自分をその立場や条件に置き換えるもの。仮定的な立場にたって想像するもの(「もし○○だったら」の型)
- ④自分の見た夢、または夢の世界に自由に遊んだことを書くもの。
- ⑤将来に描く夢、未来図。
- ⑥物語を自由に想像して書く。話の後日物語を書く。

などがある。夢の世界にあこがれ、想像の翼を働かせ、自由奔放に思考を飛躍させ、想像の世界に自分を楽しませる題材は、上記のものに関連をもたせるなら数多くあるわけである。

(4) 「絵を見て話を書く」ことにより、作文スキル(skill)¹⁹⁾学習の出発点にする考えも成り立つわけである。また、抽象的な写真を見て想像して書くことや、5枚の写真のうちから好きな3枚を選び組み合わせ、物語を作るなどの練習もある。—(例・作文ノート、中学校、上越国語教育連絡協議会編)

○ 続き絵を見て話を作る場合の指導仮説

調査結果から、指導手順のあらまし(仮説)を次にあげよう。

- ア. はじめに、その学年に即した指導重点を定めておく。
- イ. 絵の観察、絵の見方の指導をする。(第①場の絵と第②の絵の差異に気づかせ、その差異から絵の中の動きや表現内容を読み取る。②以下の場面も。事実認識から関係認識への段階である。)
- ウ. 全体の脈絡を考え、中心場面を見定める。(想の拡充、主題発想に結びつく契機である。)
- エ. 題名(文題)を考える。または、主題文の検討でもよい。(文題は一つだけでなく、二つ以上は考えて、そのうちの適当なものを選ぶ。それによって、発想の転換、拡充をはかる。)
- オ. 全体構想を定めるとき、各場面の記述量、書き出しとまとめ、山場の展開などを考える。
- カ. 登場人物・場所・物など必要な名前を考えてつけ、会話をてきき入れて記述する。
- キ. 記述したら、その時の指導重点(学習目標)に照らして読み返し、推考をし、整理をする。
- ク. 3時間指導くらいをめやすに、計画を立てる。(学年によっても異なるが、事前指導と構想で1単位時間、記述、整理で2単位時間は必要。)

学年の発達に即して、主題・中心部の盛りあげ、つまりクライマックス(climax)をどうとり入れるか、また、記述中に場面の中に自由な想像や連想をどのように入れながら文脈を構成するのか、考えさせる指導が大切である。想像したことを作文する活動は、原体験を繰返すのとちがって、書く者にとって少なくとも新しい可能性を提供することになるのである。

さて、この指導仮説については、今後の実践検証にまつところが大きいが、本稿ではこうした作文が想像・創作文系列としての有力な題材になり得ること、生活作文の範囲だけにとどまらず、もっと高学年にもこれらの指導をすると効果が期待されるのではないか、など提案をするわけである。

Ⅵ 研究のまとめと今後の発展

1 作文の表現過程において「想」をたいせつにした指導を考えなければならない。そのためには、生活経験を書くという経験回想の作文だけに片寄るのではなく、自由に想像を駆使して書くことをもっと取り入れたり、思想が与えられていてそれを書きあらわすという再生的作文をも指導すべきであると思う。この点は興水実氏も現在の作文教育の改造のひとつとして強調している²⁰⁾のである。

2 「続き絵を見て文章を書く」ことの実態調査から、主要なものをまとめると、次のようになる。

(1) 筋の展開をふまえて書くことは、低学年中位群で40%と低く、内容も筋を追う羅列が多い。特に絵の表現内容をは(把)握する事実認識の指導が大切であり、接続詞の用法も段落構成や文脈展開の上で適切な指導が必要である。

(2) ふさわしい接続詞を使いわけるとは、学年発達、能力発達を示すが、6年上・中位群には比較的その使用が少ない。これは、次の会話使用の状況と関連するところがある。

(3) 会話の使用は小学校1年の上位群から見られ、終始会話で書くという文章構成になっているのが5・6年上・中位群に割り合いに多い。したがって、会話形態をひんばんに使用する文章は接続詞が少ないという結果になる。

(4) 書き出し文の発想類型では、第①場面の登場人物を先に書き出す型が一般的傾向であるが、会話の発想が小学校3年頃から、情景描写の発想は4年頃から発達し、中学校上位群で60%にまで向上する。書き出し文と結び文の照応は、中学校でわずかに見られる程度である。

(5) 中学年頃から生活経験の領域の広がりとともに思考の発達も見られるので、続き絵を見て書く作文では想像も拡大し、文章表現上での記述量も多く、特に小学校3年・5年に上昇の傾向がある。平均総字数は、小学校3年中位群で520字、5年中位群で720字であり、生活文題材で書くよりも全般に多いようである。(ただし、これは一単位時間内で書く場合である。)

(6) 高学年から中学校になると、能力差による記述量の差異は次第に薄れ、文と文のつながりや文章構成も確かになってくるが、女子のほうに心理描写も多少取り入れて積極的に書く傾向が現われる。

(7) 観照の態度は低学年ほど自然的傾向が高い。高学年では記述の立場が説明的になり、中学校に進むと見方・考え方にやや独自性と個性的統一の傾向がうかがわれる。これらの傾向性が文題発想にも影響し、事実認識的・具体的なものは低学年に多く、主題関連的・抽象的な類型に属する文題は4年頃から発達する。そして、高学年・中学校と学年が進むにつれ、文題の多様化傾向を伴う。

(8) 筋の中に他の場面を想像して入れることと観照の態度の論理的な傾向との間に、逆相関性の現象が認められる。特に6年頃に見られ、中学校2・3年の中位群にもこの現象がおよぶのである。

(9) 続き絵の場面構成とその内容は、学年の発達に即したものを考えるべきであるが、その場面数は6こまぐらいが限度ではないか。低学年でも筋を中心に書く場合は、6こまでも可能であるが、こま数が多いと独創的な文章表現や想像した表現が薄らぐことになる。

3 ひとりひとりの生活経験の違い、対象のとらえ方の違い、見つめる角度の違い、表現する力の違いなどが、この種の作文の上にも如実に現われてくる。特に、主題は(把)握の価値的な見方の上では影

響が多いのではない。想(想像)の拡充のピークは、小学校3～5年頃にあるのではない。これらの検討はさらに今後の課題であるが、仮説(4)として掲げたことがかなり有力であると推定できる。

4 続き絵を見て書くことは、コンポジション(composition)すなわち、文章構成の指導が有意義に考えられ、同時にコンポジションは内面的には思想構成であるから、主題発想のひとつの練習になるわけである。低学年からこうした考えにたつ指導がもっと必要だと考える。

発想においては、アイデア(idea)に伴う豊かなイメージ(image)が必要である。常に豊かなイメージを伴うことが、アイデアを良質にするのである。したがって、豊かなイメージ作りは発想法の学習にまつところが多い。何かの中心的なアイデアが文章の骨組になるのだから「アイデアの広げ方やさがし方を児童・生徒に教えなければ個性のある文章を書かせることは困難である²¹⁾」と考えられる。

今後、指導仮説による実践・検証をし、続き絵を見て書く作文・想像文などの効果的な指導をいっそう究明したり、題材内容による想と文章構成などの力を明らかにしなければならない。本研究は第一年次めである。その意味では序説であり、研究の仮説、続き絵を見て書く力の実態の考察を主にして「想」の問題にふれたわけである。第二年次にさらに発展させたい。

終わりに、これらの研究をすすめるに当って、その資料収集や整理に陰に陽にご協力を惜しまなかった各学校の先生方に深く感謝の意を表わすとともに、今後このささやかな論稿を実践の場でご検討願えるなら幸いである。

調査・研究協力校

高田市立和田小学校	高田市立城北中学校
長岡市立表町小学校	柏崎市立第一中学校
白根市立白根小学校	中蒲原郡横越村立横越中学校
新潟市立大畑小学校	
岩船郡朝日村立高南小学校	

文 献

- 注1) 文部省：小学校学習指導要領(国語)(1968)中学校学習指導要領(国語)(1969)
- 2) 12) 13) 国立国語研究所：小学生の言語能力の発達 明治図書(1964) P. 33 PP. 328-425
- 3) 8) 倉沢栄吉：作文教育における評価 文化庁、第一法規出版(1970) P. 5, 40 P. 4
- 4) 早川宏、深井義徳、——作文の学習指導改善に関する基礎的研究(県下小・中・高等学校における作文教育の実態とその考察)——研究集録第3集、新潟県立教育センター(1970) P. 66
- 5) 新潟県教育委員会指導課、昭和45年度学校教育実践上の努力点(1970)
- 6) 7) 坂本一郎：読みと作文の心理 牧書店(1955) P. 264 P. 229
- 9) 深井義徳、——読解と表現の接点をさぐる——作文教育第1集、日本作文教育研究会(1941) PP. 40-48 心内作業 P. 42
- 10) 日本作文の会編：石山昭二——想像力をのばす——生活綴方事典 明治図書(1958) P. 50

- 11) 安部三郎：心理学概論 福村書店 (1949) P. 334
- 14) 15) 時枝誠記：文章研究序説 山田書院 (1960) P. 53 P. 58
- 16) 永野賢：「読解教材の文章論的分析の必要性」—教育科学国語教育16.117 明治図書 (1968)
- 17) 信大付属松本小学校：表現力を伸ばす作文学習 明治図書 (1968) P. 57
- 18) 稲川三郎：新しい国語科と作文指導 新光閣書店 (1970) P. 202
- 19) 興水実編：国語科作文法指導細案 1. 2. 3 明治図書 (1969)
- 20) 興水実：表現学序説 明治図書 (1969) PP. 167-170
- 21) 平井昌夫：国語教育学原論 明治図書 (1969) P. 301

その他の主な文献

- 相原永一：「子どもの思考・感受と映像の読み」—教育科学国語教育16.133 明治図書 (1969)
- 龜山真登：「発想法を学ぶには」—言語生活16.231 筑摩書房 (1970) PP. 28-34
- 樺島忠夫：表現論 総芸舎 (1964) P. 88
- 草部典一：「映像的体験の意味」—教育科学国語教育16.133 明治図書 (1969)
- 倉沢栄吉：国語教育実践理論 明治図書 (1965) 表現指導 朝倉書店 (1957)
- 滝沢武久：「映像認識の特性」—教育展望第6巻5号-6 教育出版 (1970) PP. 8-13
- 谷沢隆一：「作文力の研究」—研究紀要第22集，新潟県立教育研究所 (1959)
- 飛田多喜雄編著：表現力を伸ばす新作文指導の開発 明治図書 (1969)
- 藤原宏，杉山愛子編著：作文指導の基本と応用 新光閣書店 (1967)
- W. Penfield & L. Roberts: Speech and Brain-mechanisms, Princeton University Press, 1959 (邦訳 上村忠雄ほか：言語と大脳，誠信書房 1965)
- 森岡健二：文章構成法 至文堂 (1964)
- 八木橋雄次郎：「作文教育の体質の改善」—作文教育第5集，日本作文教育研究会 (1967)

図・表 (索引)

	P		P
(図1) 表現過程における心内作業……………	3	(表1) 文題に見られる様相……………	7
(図2) 続き絵を見て書く資料……………	5	(表2) 書き出し文の様相……………	9
(図3) 主題は(把)握の観点の類型……………	8	(表3) 会話文の使用状況……………	11
(図4) 接続詞の使用状況……………	12	(表4) 想と文章表現内容……………	13
(図5) 他の場面を想像して入れる……………	16		
(図6) 層別平均総字数と平均文数……………	18		